



MÁS ALLÁ DE LA REESCRITURA Y DE LA REPETICIÓN: LA PERSUASIÓN EN LA ESCRITURA DE NIÑOS

Renata de Oliveira Costa

Facultad de Educación – Universidad de São Paulo

renata.costa@usp.br

Resumen

El objetivo de este artículo es verificar en qué medida los niños que están en los primeros años de la escolarización consiguen elaborar estrategias persuasivas en textos escritos. Este es un avance de la investigación de maestría titulada *Pequeños publicitarios: la persuasión en la escritura de niños*. Para este trabajo se analizaron cuatro manuscritos, que son parte de un corpus más amplio, producido durante tres años, por cinco alumnos que, en la fecha de la recopilación inicial, tenían siete años de edad. Los manuscritos fueron producidos en contexto escolar como parte de las actividades de rutina de los niños y como respuesta a tareas cuya propuesta era argumentar en textos escritos. El análisis de los datos evidenció que, a pesar de la poca edad y experiencia, los informantes fueron capaces de emplear estrategias creativas

en sus textos, aun cuando no habían sido instruidos sobre cómo hacerlo. Ese hallazgo nos llevó a cuestionar algunas prácticas de enseñanza de la producción textual en Brasil que priorizan, en los años iniciales de la escolarización, el trabajo con la reescritura de textos de memoria y actividades que focalizan solamente las características formales de los géneros textuales y las reglas gramaticales en los textos. Verificamos que no hay un trabajo que incentive la escritura creativa durante la infancia, razón que puede explicar por qué cuando llegan a las universidades muchos estudiantes brasileños no consiguen ir allá de la repetición del legado que les precedió cuando escriben textos académicos.

Palabras clave: Persuasión, escritura, enseñanza primaria, producción textual.

Abstract

This article aims to verify how children in the first grades of elementary school are able to elaborate persuasive strategies in written texts. It's part of the master research, in process, *Pequenos Publicitários: a persuasão na escrita de crianças* (*Little Admans: the persuasion in children's writing*). To this exposition, we selected to analyze four manuscripts, part of a bigger *corpus*, produced during three years, for five informers, who were in the beginning of this research in the first grade. The manuscripts were produced in school context, as part of the children's routine, as an response for activities that had in common the propose of arguing and persuading in written texts. The analysis showed that, although being too young and having little experience, the informers were capable of use creative strategies in their texts, even they did not receive instructions of how they could do that. This fact lead us to question some methods of teaching written compositions in Brazil, which give priority, in the first school grades, the work with rewriting of texts known by heart, the features of the textual genres and grammatical rules. We have verified that there is no work that stimulates a creative writing during childhood, what may explain why, when reach university, many researches are not able to go further than the repetition of the legacy produced for the ones who preceded than, when writing academics papers.

Key-words: Persuasion, writing, elementary school, written compositions.

Introducción

Este trabajo toma como objeto de estudio la escritura en los años iniciales de la enseñanza primaria. Específicamente, nos interesa analizar las estrategias de persuasión que los niños utilizan cuando se les exige un texto argumentativo.

Partimos de un cuestionamiento respecto a la organización del currículo de lengua portuguesa de los años iniciales de la enseñanza primaria en Brasil que se centra en dos puntos: el énfasis en el trabajo con la escritura y la promoción de la reescritura de géneros que no exigen mucho esfuerzo cognitivo por parte del alumno, como recetas culinarias, poemas, fábulas, leyendas, cuentos, etc. Nuestra hipótesis se basa en que si a los niños se les solicitan tareas que exijan más compromiso, creatividad e imaginación serán capaces de realizarlas de manera eficiente.

El trabajo se originó a partir de las investigaciones ejecutadas en el ámbito del proyecto colectivo *Movimentos do Escrito (Movimientos de la Escritura)*, del Grupo de Estudios, Investigación, Producción Escrita y Psicoanálisis (GEPPEP¹). La motivación para la investigación vino después de leer el trabajo de Riolfi (2012), quien identificó, analizando el proceso de escritura de alumnos en la universidad, que los alumnos no consiguen localizarse entre el universal y el singular: “os sujeitos não conseguem fundar um lugar desde onde produzir. Localizam-se em um não-lugar, o que gera dificuldades para que o exercício da escrita seja levado a um bom termo” (p. 86). En otras palabras, parece que muchos de los universitarios no emplean el legado dejado por los investigadores que les preceden para producir nuevo conocimiento.

¹ Movimentos do Escrito es un proyecto colectivo desarrollado por el GEPPEP (Grupo de Estudios, Investigación, Producción Escrita y Psicoanálisis, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo), realizado entre 2009 y 2012. Analizó versiones de textos literarios y científicos, que estaban disponibles en un banco de datos organizado por los investigadores del GEPPEP.

En la universidad, esos alumnos no suelen ir más allá de lo que Riolfi (2011) nombró como *escrita cosmética* (*escritura cosmética*), es decir, aquella que tiene una forma organizada, por ejemplo, con todas las partes canónicas de un texto, gramaticalmente correcto, pero cuando se analiza su contenido, se nota su ininteligibilidad. Esa escritura, probablemente, no produce ningún efecto en el lector, pues quien genera tal escritura está “esmagado tanto pelas demandas daqueles que pede que o escrito seja produzido, quanto pelo opaco sistema linguístico-discursivo no qual o escrito se tece, o aprendiz de escrita tenta maquiar uma superfície com palavras de modo a torna-las bela aos olhos” (Riolfi, 2011, p. 27).

Según Andrade y Ribeiro (2011), a los jóvenes investigadores les falta apoyarse “do discurso do outro para construir um lugar próprio de enunciação, um lugar desde onde se possa agenciar sua subjetividade” (p. 123). De modo que les falta aptitud e, incluso, coraje para inscribirse como autor, escribiendo más allá de la repetición.

Nuestra hipótesis sugiere que esa dificultad de los estudiantes universitarios puede encontrar sus orígenes en la formación que reciben en la escuela primaria. Por lo tanto, si la enseñanza de la escritura se mantiene como una tarea mecánica y enfocada en las normas gramaticales y ortográficas, entonces ¿cuándo el alumno podrá emitir sus propios juicios?

Consideramos que en la enseñanza primaria deben ser promovidas tareas que exijan más esfuerzo cognitivo y creatividad por la parte de los niños para que cuando lleguen a la universidad puedan aprovechar el conocimiento existente.

Para comprobar nuestra hipótesis inicial —es decir, que los estudiantes de educación primaria ya consiguen argumentar y persuadir a través de la escritura—, recopilamos un total de 103 manuscritos producidos en contexto escolar por un grupo de cinco niños, durante cuatro años. Los informantes, para la fecha de la primera recopilación, cursaban el primer grado de la enseñanza primaria y, al final, estaban concluyendo el cuarto grado.

La orientación de la profesora se enfocó en requerir un texto que persuadiera a su interlocutor. Debe resaltarse que antes de dicha asignación los alumnos no habían tenido una clase en la que se les explicaran las técnicas de argumentación.

La pregunta que orientó esta investigación fue la siguiente: ¿Los niños que cursan los primeros años de la enseñanza primaria ya son capaces de argumentar y persuadir a través de la escritura? No obstante, antes de proseguir con el análisis de los datos revisaremos la propuesta de enseñanza de la lengua materna en la Educación Básica de Brasil.

2. La escritura en la enseñanza primaria

La literatura científica, y especialmente los medios de comunicación, demuestran que la educación en países emergentes, en comparación con la de países desarrollados, es inferior al ideal. En Brasil, verbigracia, se avanzó razonablemente en los últimos años con casi la universalización del acceso a la enseñanza primaria y un aumento del ofrecimiento de plazas en la enseñanza superior. Sin embargo, todavía tenemos problemas, como el desajuste entre la edad del alumno y el respectivo año de escolarización y, principalmente, la calidad de la enseñanza pública.

Según datos de la Unicef (2011), aunque en Brasil hubo mejorías en la educación, en la actualidad solamente la mitad de los alumnos evaluados tiene plena capacidad de lectura (p. 83). De acuerdo con el informe, algunos de los aspectos que interfieren directamente en la calidad de la enseñanza en las escuelas brasileñas son los currículos y las prácticas de enseñanza, considerados inapropiados para las exigencias y necesidades de la vida cotidiana (Unicef, 2011, p. 84).

Si los currículos son inadecuados, no debe sorprender que las estadísticas muestren que los estudiantes brasileños no están aprendiendo cuanto deberían y podrían. Por ello, examinemos el siguiente documento producido por

la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo: *Orientações curriculares. Proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental I (Orientaciones curriculares. Proposición de expectativas de aprendizaje para la enseñanza primaria)* (São Paulo, 2007). Esta obra fue concebida para orientar la organización y el desarrollo curricular en las escuelas de la red municipal de São Paulo. En el capítulo dedicado a presentar la propuesta de enseñanza se destaca el carácter práctico del currículo para lengua materna, es decir, se sobreentiende que la enseñanza debe preparar al alumno para la vida en sociedad.

A tarefa da escola é assegurar a condição primaria para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes ler e escrever com autonomia. [...] criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos. O desafio é, portanto, alfabetizar em um contexto de letramento (Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, 2007, p. 33).

En este fragmento se percibe que la palabra *alfabetización* (en portugués *letramento*²) involucra una diversidad de acciones educativas que procuran, en la actualidad, lograr que el alumno pueda estar alfabetizado (*letrado*) para participar en la sociedad y, para ello, es necesario un trabajo intensivo con la enseñanza de la escritura.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não é suficiente a exposição dos estudantes aos textos para que aprendam como o sistema de escrita funciona ou para que aprendam a escrever textos expressivos ajustados às expectativas do contexto de produção. É preciso planejar uma diversidade de situações que permitam, em diferentes momentos, dirigir os esforços ora para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, 2007, p. 33).

2 En Brasil, la palabra *letramento* no se refiere solamente a la capacidad de leer y escribir, sino también a las prácticas sociales asociadas a esas habilidades.

La propuesta, por ende, se enfoca en enseñar a escribir a partir de lo que el alumno sabe, sistematizando los conocimientos acerca del sistema de escritura alfabética. No obstante, en el mencionado documento no se especifican las características que debería presentar dicha escritura, y solo se sugiere que esta se ajuste al sistema alfabético.

Es importante mencionar que las expectativas de aprendizaje del municipio están divididas en géneros textuales de uso social frecuente, “cujo grau de complexidade os torna acessíveis às possibilidades dos estudantes do Ciclo I” (Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, 2007, p. 36). El siguiente cuadro describe la división de los géneros en los años iniciales de la enseñanza primaria.

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em atividades permanentes ou ocasionais				
		1º	2º	3º	4º	5º
Modalidade escrita/oral	Cotidiana	Receita, lista, carta.	Regras de jogo, bilhete, lista, carta.	Bilhete, carta/ e-mail, receita.	Roteiro, mapa de localização, regras de jogo.	Regras de jogo, carta, e-mail.
	Escolar	Verbetes de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbetes de curiosidades, artigo de divulgação científica.	Verbetes de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbetes de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	Jornalística	Manchete, notícia.	Notícia, legenda.	Manchete, entrevista, reportagem.	Notícia, reportagem.	Reportagem, entrevista.
	Literária (prosa)	Conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Fábula, lenda, literatura infantil.	Lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	Literária (verso)	Cantiga, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema narrativo, cantiga tradicional, canção.	Poema, canções.	Cordel, canção.

La elección de los géneros para el trabajo muestra que *a)* ni todos los géneros son de uso cotidiano para los niños (un artículo de enciclopedia no es exactamente una lectura común para un niño), y *b)* la gran mayoría de los géneros seleccionados no promueve la creatividad de los alumnos, pues son textos para la lectura y la reproducción.

A continuación, elaboramos un cuadro-síntesis con las propuestas de producción escrita para la Educación Básica; seleccionamos las de tercer y cuarto grado, de acuerdo con los géneros textuales propuestos.

Año de escolarización	Géneros indicados	Producción escrita
3. ^{er} grado	Reglas de juegos Artículos de enciclopedia infantil Noticia Cuento tradicional Poema para niños	Reescribir reglas de juegos conocidos a partir de un modelo, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Producir un artículo a partir de informaciones compiladas en estudios previos, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Reescribir noticias, relatando hechos que han sido noticias en diferentes medios de comunicación, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Reescribir cuentos tradicionales a partir de modelos, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Producir nuevos poemas a partir de modelos, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción.
4. ^o grado	Carta/ <i>e-mail</i> Entrada/lema de enciclopedia infantil Entrevista Fábula Poema narrativo	Producir carta o <i>e-mail</i> , teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Producir artículos a partir de informaciones recabadas en estudios previos, teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Producir entrevistas teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Reescribir fábulas a partir de modelos, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. Producir fábulas a partir de proverbios, y teniendo en cuenta el género y el contexto de producción. En parejas o colectivamente, producir versos, fábulas o cuentos conocidos, teniendo en cuenta el género y el contexto de producción.

A partir del análisis de las propuestas de producción textual para los años iniciales de la enseñanza primaria, podemos sacar algunas conclusiones acerca de las actividades de redacción en los primeros años de escolarización en la ciudad de São Paulo:

a) La palabra *reescribir* aparece en casi todas las propuestas, lo que significa que predomina la reproducción del conocimiento; en otras palabras, no hay espacio para la creación.

b) Aun cuando se espera que haya una “producción”, esta ocurre a partir de un modelo de escritura que se nombra como género. Por esa razón, la producción del alumno solamente será válida si está de acuerdo con las características de un género textual conocido.

c) Palabras como *creación* o *creatividad* no aparecen reseñadas; todo lo que el alumno debe hacer es escribir un texto que se ajuste a un género textual determinado por el profesor.

Como es de conocimiento general, cuando una teoría es puesta en práctica suele sufrir modificaciones. Por ello, y para revisar si nuestra hipótesis es correcta, verificamos cómo son las actividades propuestas a los maestros en las *Guias de planejamento e orientações didáticas para o professor* (*Guía de planeamiento y orientaciones didáticas para el maestro*). En ellas se les ofrecen a los docentes algunas recomendaciones didácticas para enseñar los contenidos curriculares del municipio de São Paulo.

Seleccionamos el proyecto *Confabulando com fábulas* (*Confabulando con fábulas*), del ejemplar desarrollado para el trabajo con el tercer grado, que estudia el género fábula. El proyecto aparece dividido en cinco secuencias didácticas. Dado que nuestro interés se centra en la producción textual, analizaremos la etapa 3, titulada *Reescrita e revisão coletivas: Textos orais e escritos* (*Reescritura y revisión colectivas: textos orales y escritos*), y la etapa 4, titulada *Reescrita e revisão em duplas* (*Reescritura y revisión en parejas*). Presentamos, en la secuencia, una tabla con el título y la descripción de cada una de las actividades que componen la secuencia.

Título de la actividad	Descripción
Actividad 3A: Ensayando la producción oral	<p>Los alumnos reescriben una antología de textos, la cual contiene el inicio de la fábula <i>La raposa y la cigüeña</i>, contada por diferentes autores.</p> <p>Después de la lectura de la antología y discusión de las diferencias entre los textos, los alumnos deben pensar en otra forma de escribir la fábula, fundamentada en los fragmentos leídos.</p>
Actividad 3B: Producción oral con destino escrito	<p>El maestro, fungiendo como escritor, construye colectivamente con los alumnos una lista de las fábulas que ya fueron leídas en clase.</p> <p>En grupos, los alumnos deben elegir una de las fábulas que serán leídas en voz alta por ellos y registradas en la pizarra por el maestro. Finalmente, los alumnos reciben una tabla con criterios para la evaluación de la fábula escrita, la cual deben rellenar, y después comparten sus conclusiones.</p>
Actividad 4A: Elección y reescritura de la fábula	<p>El maestro organiza a los alumnos en parejas y les pide que escojan una fábula para la reescritura.</p> <p>En el momento de la reescritura, uno de los alumnos debe dictar la fábula para que el otro compañero la registre por escrito.</p> <p>En caso de que se olviden de algún detalle, a los alumnos se les permite consultar libros. También pueden cambiar personajes y acontecimientos, manteniendo la coherencia.</p>

Las secuencias de actividades mencionadas nos llaman la atención, pues, de cierto modo, limitan la producción escrita de los niños, una vez que todo el proceso de escritura es complementado por la lectura y relectura de textos modelos.

En la primera actividad (3A), en la cual los alumnos deben iniciar la escritura de una fábula, a partir de la lectura de la antología, observamos que se trata básicamente de aprender a reseñar un texto. Aprender cómo emplear adecuadamente los adverbios y preposiciones. Ensayar para empezar a escribir. Pensamos que eso queda claro en el siguiente fragmento de las instrucciones para el profesor: “Esclareça o objetivo desta etapa do trabalho e explique que as atividades a seguir serão uma forma de preparação para a produção da reescrita coletiva” (Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, 2008, p. 82).

El problema que percibimos en esta metodología de trabajo se halla en que el proceso de escritura se sintetiza en la reseña de otros textos, esto es, no hay espacio para la creación. En una propuesta como la anterior, el compromiso con la escritura queda rezagado, pues las actividades solo se limitan a verificar la comprensión de la fábula, y no hay una motivación real para escribir.

En la segunda actividad (3B) ocurre lo mismo. Los alumnos le cuentan al maestro una historia que todos conocen. Desde nuestra perspectiva, esto hace que la actividad pierda sentido, pues resultaría más atractivo si el oyente desconociera la narración. Además, en la secuencia, la actividad propone la corrección de la fábula, enfocándose en las reglas gramaticales y ortográficas. Es importante señalar que no estamos cuestionando la legitimidad de la enseñanza de las reglas gramaticales en la escuela. Sin embargo, entendemos que para que la propuesta sea más productiva es necesario trascender la revisión enfocada en estas normas.

En cuanto a la última actividad –la reescritura en parejas de una de las fábulas leídas en clase– los alumnos tienen la posibilidad de modificar algunos datos, como el ambiente o los personajes, pero manteniendo la progresión de la historia. En las recomendaciones ofrecidas para la culminación de la actividad aparecen cinco opciones, pero solamente hay una que propone la creación de una fábula.

Se nota que en las tres etapas hay poco espacio para la invención, predominando la presentación de modelos para su posterior reescritura. El objetivo primordial parece ser la exclusiva atención en los aspectos del género textual y en las reglas gramaticales.

Defendemos prácticas de escritura de otra naturaleza, en las cuales no predomine la reproducción de modelos y el apego exacerbado a los estándares ortográficos. Creemos que la práctica de la producción textual en clase debe estar orientada hacia la creación y el desarrollo de un posicionamiento enunciativo singular.

Entendemos que los niños todavía están en proceso de comprensión del sistema de escritura alfabética, por lo cual son justificables las dudas que aún presentan tanto para componer un texto como para dominar los aspectos ortográficos y sintácticos de la redacción. No obstante, pensamos que dichas dificultades pueden ser atendidas a través de otro tipo de estímulos didácticos. Desde nuestro punto de vista, lo más importante es crear espacios donde los alumnos se involucren con la escritura creativa y promover asignaciones que demanden la reflexión.

3. Una propuesta que resultó

En contraposición con lo propuesto en las referencias curriculares, optamos por trabajar con los niños la argumentación en diversos géneros textuales. La selección de esa tipología textual ocurrió a partir de la constatación de que esta no es promovida en los primeros años de la primaria. De hecho, este contenido aparece al final de esa etapa de educación y en secundaria, pues, supuestamente, los niños aún no tendrían condiciones para aprender a manejar textos argumentativos.

Ducrot (1987) indica que la argumentación es una característica inherente del lenguaje humano, pues en todo momento emitimos opiniones para intentar convencer al otro. Esto indica que incluso el niño en los años iniciales de la escolarización puede argumentar y persuadir a través de la escritura.

Para comprobar nuestra hipótesis compilamos, durante tres años, manuscritos producidos por cinco niños que en la fecha inicial de la recolección del corpus cursaban el primer grado de la educación primaria en una escuela estatal de la ciudad de São Paulo. El corpus final de la investigación estuvo conformado por 103 manuscritos.

Los manuscritos fueron producidos en contexto escolar como parte de las actividades de rutina de los niños; a estos, además, no se les informó de esta investigación. Para este trabajo seleccionamos cuatro manuscritos con el objetivo de analizar algunas de sus estrategias persuasivas.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1996), la persuasión apela a la emotividad del interlocutor, pues a cada sujeto se le conmueve de manera distinta. La persuasión se contrapone al convencimiento, ya que para convencer se apela a la racionalidad, la cual está inmersa en la lógica, “deveria obter à adesão de todo ser racional” (p. 31).

Para comprender cómo las palabras conmueven al otro –es decir, qué propiedad debe tener una frase o enunciado para conseguir la adhesión del interlocutor–, nos apoyaremos en el concepto de *resonancia* elaborado por el psicoanalista Jacques Lacan.

En el seminario 23, *O Sinthoma* (2007), Lacan afirma que “É preciso que haja alguma coisa no significante que ressoe” (2007, p. 18). Así, para Lacan lo que conmueve/resuena al otro está en el orden del significante y no solamente del significado.

De acuerdo con Lacan (1998),

Pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão. É o que se vê, ao nível da frase, quando ela é interrompida antes do termo significativo: Eu nunca..., A verdade é que..., Talvez também... Nem por isso ela deixa de fazer sentido, e um sentido ainda mais opressivo na medida em que se basta ao se fazer esperar (p. 505).

Para Lacan (1975-1976), entonces, lo que resuena está más allá del sentido. Así, para que la persuasión sea efectiva, es necesario conmover al interlocutor por el significante, y no solo por el sentido. Esa afirmación nos ayuda a comprender, por ejemplo, por qué algunas campañas publicitarias utilizan como estrategias frases hechas que, sin tener un significado excepcional, quedan en la mente de los interlocutores.

Por lo tanto, para el análisis de los datos destacaremos los segmentos que, por su excentricidad, tienen grandes posibilidades de resonar para el lector y, consecuentemente, de persuadir a quienes los leen.

El primer manuscrito que será analizado es una carta dirigida a los padres solicitando autorización para visitar un zoológico. Fue escrito por la informante Monique cuando cursaba el segundo grado de educación primaria.

1.	SÃO PAULO, 31 DE MARÇO DE 2009
2.	MAMÃE ANA
3.	EU TE AMO MUITO VAI DEIXA EU IR PARA O
4.	PARQUE ECOLOGICO DA ESCOLA
5.	PUR FAVOR MÃE EU TI ADORO SIM ____ OU
6.	NÃO _____ ME VAI DEIXA EU IR
7.	E QUERO IR POR QUE É IRPORTANTE
8.	VER OS BICHOS É INPORTANTE
9.	APRENDER SOBRE OS BICHOS
10.	QUANDO EU TIVER NA 3ª SÉRIE
10.	VO TER PROVA SOBRE OS BICHOS
11.	MÃE TE AMO
12.	MONIQUE

Carta para los padres solicitando permiso para visitar al zoológico.
Manuscrito producido el 31 de marzo de 2009

En respuesta a la tarea solicitada por la maestra de su grupo, Monique, que contaba con 8 años de edad, produjo un texto de 12 líneas, escrito en mayúsculas, con algunos errores ortográficos y sin signos de puntuación. El texto de la alumna demuestra que ella tiene conocimiento del género carta, pues presenta rasgos de ese género: ciudad, fecha, vocativo (Mamãe Ana) y asignatura.

En el inicio de la carta, líneas 2 a 4, la informante declara su amor por la madre (“Mãe eu te amo muito”), para luego hacer el pedido: “vai deixa eu

ir para o parque ecológico da escola”. En las líneas 7-10, la niña justifica la importancia de su visita al parque, sugiriendo que deberá hacer un trabajo sobre los animales del zoológico.

Llama la atención en el texto, en las líneas 5 y 6, el espacio que la alumna deja para que el destinatario, su madre, conteste si ella podrá ir al paseo escolar. En un formulario prototípico de Brasil, este espacio no existe; sin embargo, su aparición en esta carta hace sonreír, conmueve, resuena en el otro. Por ello observamos que dichos espacios están más allá del sentido de las posibles respuestas *sí* o *no*; en definitiva, esta es una intención creativa. Monique intuyó que la persuasión va más allá de lo dicho. Pero ¿ella hubiera tenido la oportunidad de ejercitar este recurso si solamente se le enseñara a reescribir textos modelos?

El siguiente texto fue redactado por la informante Vivian cuando cursaba el tercer grado de la enseñanza primaria. Es la reseña de una película cuyos destinatarios eran los compañeros de otro grupo. El objetivo era convencerlos para que vieran el cómic de videos cortos protagonizados por Mónica y sus amigos³. La película se titula *Cine Gibi*. Se pidió que los alumnos comentaran el episodio “Mônica, a famosa” (Mónica, la famosa). En este cómic, Mónica es el personaje principal e invita a Fabinho a beber un *milk-shake*. El niño rechaza la invitación, pero va a la heladería con Carminha Fru-fru. Entonces, con la ayuda de su compañero Cascão, Mónica construye un televisor para introducirse en él, fingiendo de esa manera ser famosa y así llamar la atención de Fabinho. Esta es la reseña de Vivian.

³ *A Turma da Mônica* es una serie de historietas creada por el dibujante brasileño Maurício de Souza, en 1959, muy popular entre los niños brasileños.

1.	JORNAL DAS CRIANÇAS
2.	<u>MÔNICA A FAMOSA, O FILME</u>
3.	MÔNICA CONVIDA FABINHO PARA TOMAR UM MILK-SHAKE COM VOCÊ
4.	MAIS ELE ENCONTROU A CARMINHA FRU-FRU E FOI TOMAR MILK-SHA
5.	KE COM ELA, E O CASCÃO AJUDA A MÔNICA A FICAR FAMOSA
6.	E O RESTO É SÓ NO CINEMA CRIANÇADA

Reseña de un cómic (que los alumnos asistieron en clase) enviada a los alumnos de otro grupo. Manuscrito producido en mayo de 2010.

Vivian, que cursaba el tercer grado y tenía nueve años para la fecha, produjo un texto de 6 líneas, en mayúsculas y dividido en párrafos con algunos signos de puntuación. Tiene errores ortográficos, pero es legible.

En la primera línea, la niña incluye el posible soporte de su texto: un periódico para niños. Además, incluye un título que corresponde con lo que había visto: el cómic “Mônica, a famosa”.

En las líneas 3-5, la niña habla sobre los momentos iniciales del video, describiendo la historia hasta su clímax, sin revelar la conclusión. Posteriormente, en la línea 6, interrumpe su narración para informarle al lector que si quiere saber cómo termina la historia deberá ver el cómic. Al narrar los episodios iniciales y al hacer la interrupción, la niña estimula la curiosidad del lector, el cual, seguramente, va a interesarse por saber lo que pasará en el final. Esta es una estrategia muy utilizada en los canales televisivos, los cuales anuncian un programa mostrando solo sus primeras partes y omitiendo el final. Como en los otros ejemplos, no se enseñó a la alumna utilizar alguna estrategia de persuasión, por eso podemos suponer que ella dominaba esta técnica por sus experiencias previas.

El tercer manuscrito fue producido por la informante Bianca, cuando cursaba el tercer grado. Es una carta dirigida al director de la escuela para solicitarle el reacondicionamiento de la cancha de deportes de la unidad, la cual, desde hacía mucho tiempo, presentaba problemas de conservación: el piso estaba desnivelado y tenía agujeros, la maleza no había vuelto a ser cortada y los muros de la escuela eran muy bajos. A continuación aparece el texto de Bianca.

1.	São Paulo, 27 de setembro de 2010.
2.	Oi tudo bem com você?
3.	A nossa quadra da escola está esbu-
4.	racada e com muita sujeira no chão
5.	Algumas crianças podiam se machucar
6.	muito fácil.
7.	E os vidros por toda parte, no
8.	primeiro ano eu já cortei o dedo com
9.	todos os vidros no chão.
10.	Teve acidentes piores, crianças se
11.	machucaram pior.
12.	Se continuar vai acabar em tragé-
13.	dia.
14.	Aluna Bianca de Carvalho Souza
Solicitud de reacondicionamiento para la cancha de deportes. Manuscrito producido el 27 de septiembre de 2010.	

Para esta propuesta, Bianca produjo un texto de 14 líneas en el cual no solo solicita al director el reacondicionamiento de la cancha, sino también le hace algunas recomendaciones. La niña escribió su texto en letra cursiva y lo dividió en párrafos; también utilizó algunos signos de puntuación. Según la evidencia en el texto, Bianca conocía la estructura del género carta, pues aparecen las siguientes secciones: lugar, fecha, destinatario y assinatura.

En las primeras líneas de su carta (3-4), Bianca relata la situación en que se encuentra la cancha: con agujeros y basura en el piso. En las líneas 5 y 6, la niña alerta al director sobre las consecuencias del problema: la posibilidad de que alguien se hagan daño con los fragmentos de vidrio en el piso.

Para dar consistencia a esa posibilidad, Bianca relata, en las líneas 7 a 9, un episodio que le ocurrió cuando cursaba el primer grado: en aquel año ella se había herido con esquirlas de vidrio. Por fin, Bianca alerta al director sobre la probabilidad de que ocurran accidentes más graves, y le advierte que si no se atienden los problemas de la cancha “vai acabar em tragédia”.

Llama la atención que la niña, en su argumentación, no responsabiliza al director de la escuela por la falta de conservación de la cancha. Sin embargo, sus argumentos se enfocan en las lesiones que podrían sufrir los estudiantes por el mal estado de esta; de hecho, recurre a la palabra *tragedia* para sustentar su opinión. Esa palabra puede suscitar risa debido a su “exageración”, pero, por otra parte, conmueve al otro, ya que sirve para persuadirlo de un modo que resulta muy creativo.

El cuarto manuscrito que analizaremos fue producido en octubre de 2010 por la informante Gabriele, cuando cursaba el tercer grado. Para esta propuesta, se les solicitó a los alumnos que escribieran una invitación dirigida a la comunidad para que participaran en la fiesta de fin de año de la escuela.

1.	Convite para você
2.	Oi, será realizada uma festa
3.	aqui na escola “José Borges Andrade”.
4.	Terá várias atrações como
5.	danças, comidas, bebidas, brinquedos,
6.	Gincanas, muita gente, jogos e show.
7.	Essa festa será realizada dia
8.	12/12/2010 as 13:00 da tarde na esco
9.	la “José Borges Andrade”.
10.	Essa festa ficara mais legal
11.	com você. Então venha se divertir.

Invitación a la comunidad escolar para asistir a la fiesta de final de año. Manuscrito producido en octubre de 2010.

Para esta propuesta, Gabriele, que para la época tenía nueve años, produjo un texto de 15 líneas dividido en tres párrafos, con signos de puntuación y, prácticamente, sin errores ortográficos.

En la primera línea de su texto, Gabriele escribe un título: “Convite para você” (Invitación a ti). Desde nuestra perspectiva, esta es una forma de crear una invitación menos genérica y más personal. En las líneas 2 y 3, la niña informa al lector del sitio donde se realizará la fiesta: Escuela José Borges Andrade. A continuación, en las líneas 4-6, enumera las atracciones del

festejo: danzas, comidas, bebidas, juguetes, competiciones, juegos, etc. Por último, coloca la fecha y la hora.

Es llamativa, en las líneas finales del texto, la estrategia persuasiva de Gabriele: vincular el éxito de la fiesta con la presencia del destinatario “Essa festa ficará mais legal com você” (la fiesta será más divertida contigo).

La estrategia elegida por la niña es similar a la utilizada en campañas publicitarias, las cuales, para conseguir la adhesión de sus potenciales clientes, emplean maniobras discursivas que se valen de la invocación individual. Podemos citar como ejemplo el eslogan de una de las campañas publicitarias de un banco brasileño: *Banco do Brasil: todo seu* (*Banco del Brasil: todo tuyo*).

Los cuatro manuscritos analizados demuestran que los niños, a pesar de la poca edad y aparente inexperiencia con la lectura y la escritura, se basan en la creatividad e imaginación típicas de la niñez para producir textos óptimos, a pesar de no haber recibido instrucción formal para tal fin. Los resultados indican, por tanto, que los alumnos son capaces de utilizar estrategias argumentativas que comúnmente se emplean en los medios de comunicación. Esto nos permite cuestionar la validación de los métodos adoptados para enseñar lengua portuguesa en São Paulo, pues todo indica que estos se basan, principalmente, en la asimilación de modelos y reglas gramaticales, en detrimento de la exploración de la creatividad, recurso tan presente en la infancia.

No estamos afirmando que el dominio de los géneros textuales y las normas gramaticales de la lengua materna sea intrascendente; sin embargo, creemos que la enseñanza de la producción de textos debe contemplar otras habilidades, como asumir una posición y exponer los respectivos argumentos.

En síntesis, podemos comprender por qué a muchos estudiantes de grados superiores se les dificulta argumentar con propiedad, razón por la cual muchos no consiguen ir más allá de una escritura cosmética (Riolfi, 2011), es decir, aquella que se disfraza con bellas palabras, pero sin sustentación argumentativa.

Consideraciones finales

La escritura exige trabajo y compromiso. Para Riolfi (2011, p. 13) “a singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra”. Una persona, por lo tanto, necesita descubrir lo que le distingue de los demás; de esa manera puede aprovechar esa peculiaridad para usarla y reflejarla en su escritura.

De acuerdo con Andrade y Ribeiro (2011, 123), “é necessário que aquele que escreve possa se beneficiar do discurso do outro para construir um lugar próprio de enunciação, um lugar desde onde possa agenciar sua subjetividade”. En otras palabras, la subjetividad se construye sobre la base de la reflexión crítica de los discursos anteriores. No se puede rechazar todo lo que ya fue dicho, pero tampoco se puede promover constantemente la copia y el apego absoluto a los demás autores.

En el análisis de los datos fue posible verificar que los niños son capaces de argumentar recurriendo a estrategias persuasivas de las propagandas transmitidas por los medios de comunicación. Eso nos demuestra que 1) los niños emplean estrategias de persuasión en textos escritos, y 2) que con la ayuda de su creatividad pueden trascender la reproducción de los textos conocidos.

Esas conclusiones nos invitan a proponer prácticas de enseñanza de lengua materna que estimulen las potencialidades de los niños y hagan de la escritura un momento para la creación, y no solo para la reproducción y la verificación de normas gramaticales.

Referencias bibliográficas

Andrade, E. y Ribeiro, M. (2011). “Lições da demanda: simulacros de criação”. En Riolfi, C. y Barzotto, V. (orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 107-126.

Ducrot, O. (1987). *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes.

Lacan, J. (1998). “A Instância da Letra no Inconsciente”. *Escritos* (Traducción: Vera Ribeiro). Río de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Lacan, J. (2007). *O Seminário, livro 23: O Sinthoma*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Riolfi, C. (2011). “Lições da coragem: o inferno da escrita”. En Riolfi, C. y Barzotto, V. (orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 11-31.

Riolfi, C. (2012). “O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular”. En Agustini, C. y Bertoldo, E. (orgs.). *Linguagem e enunciação: Subjetividade-Singularidade em perspectivas*. EDUFU.

São Paulo (2007). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. São Paulo: SME/DOT.

São Paulo (2008). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3º ano do Ciclo I*. São Paulo: SME/DOT.

Unicef (2011). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: Unicef.